

¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia?

Can an intercultural education model combat discrimination and xenophobia?

Moisès Esteban Guitart y José Bastiani Gómez

Universitat de Girona - Universidad Intercultural de Chiapas

moises.esteban@udg.edu - bastianijose14@hotmail.com

Resumen

En el siguiente artículo presentamos un estudio cualitativo realizado con 6 indígenas y 6 mestizos de la Universidad Intercultural de Chiapas. El objetivo de esta investigación es ilustrar la percepción entre ambos grupos etnolingüísticos; así como el posible cambio ocurrido tras el ingreso en la Universidad (opiniones antes y después en relación al otro grupo). Concluimos que un modelo de educación superior intercultural puede fomentar el conocimiento y la relación de los indígenas y mestizos en disputa y de este modo combatir prejuicios y estereotipos en relación a sus grupos de pertenencia.

Palabras clave: Discriminación; Educación intercultural; Psicología cultural

Abstract

In this article we present a qualitative study conducted with six indigenous and six mestizos from Intercultural University of Chiapas. The aim of the study is to exemplify the mutual perception between different ethno-linguistic groups, as well as the possible change occurred after the admission to the University. That is, opinions about the other group after and before entering the University. We conclude that a higher education intercultural model can promote mutual understanding and relationship between indigenous and mestizos and thus combat prejudices and stereotypes.

Keywords: *Discrimination; Intercultural education; Cultural psychology*

El reconocimiento de la interculturalidad

Probablemente afirmar que vivimos en un mundo intercultural no es una sentencia novedosa. Puede leerse la historia de la humanidad como el transcurso de las migraciones nacionales e internacionales (Takeyuki, 2007). Lo que sí supone una novedad es la creciente conciencia de lo que ello supone. Es decir, una lucha sociopolítica por el reconocimiento de la existencia y convivencia de múltiples lenguas, identidades y religiones situadas en un mismo territorio. Pensamos que Taylor (1992) se refiere a esto cuando habla de “políticas del reconocimiento”. Entendiendo por “reconocimiento” aquellas prácticas sociales que más que asumir o tolerar lo diverso, lo estiman, valoran. En este sentido la *multiculturalidad* (mosaico de culturas) se convierte en *interculturalidad* (diálogo, intercambio y apropiación de las mismas). Según este discurso, no se trata de aceptar o tolerar los matices expresivos culturales, sino de asumir la igualdad de la condición humana en base al diálogo mutuo y la relación de intercambio con el fin último de garantizar la libertad, la igualdad y la cohesión social, sin que ello suponga una renuncia identitaria (Besalú y Vila, 2007; Esteban, 2007).

En la actualidad el reconocimiento de la existencia de múltiples lenguas e identidades, juntamente con los derechos de los pueblos indígenas, es una conquista jurídico-pública de varias instituciones internacionales y nacionales. El 13 de septiembre de 2007 la Asamblea General de la ONU aprobó la

Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas. El 21 de febrero de 2008 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), coincidiendo con el Día Internacional de la Lengua Materna, instó a los países a que implementasen leyes que protejan la educación bilingüe con el fin de fomentar y conservar las lenguas minoritarias. De hecho, en varias constituciones se consagra, legalmente, la pluralidad etnolingüística presente en los distintos territorios nacionales. Sin embargo ello no es suficiente. En relación al ámbito educativo supone, como mínimo, replantear el debate alrededor de la educación y la diversidad (Besalú, 2002; Bastiani, 2006; Herrera, 2003).

En una reciente revisión sobre la política y la práctica de la interculturalidad en Perú, los profesores de la Universidad de Massachussets, Valdiviezo y Valdiviezo (2008), sostienen que la interculturalidad supone un profundo proceso de deconstrucción de prácticas sociales e ideológicas de exclusión racial, cultural y lingüística presentes en las instituciones educativas, económicas y políticas de un determinado país. El discurso intercultural implica reconocer las tradiciones culturales que han estado históricamente marginadas a través de la revalorización de la diversidad cultural como fuente de riqueza y, por ello, es un intento de cambio social (Valdiviezo y Valdiviezo, 2008) o, según la terminología de Taylor (2004), de modificación del “imaginario social”. Es decir, el entramado de significados o razonamientos que un determinado colectivo tiene sobre el modo de imaginar su vida social y, consecuentemente, su valoración y relación con otros grupos sociales. Según la perspectiva cultural en psicología (Bruner, 2008; Esteban, 2008; Valsiner, 2009) y, según una aproximación psicosocial socioconstruccionista (Cabruja, Íñiguez, Vázquez, 2000), se trata de un proceso dinámico y local de construcción de significados a través de relatos narrativos, es decir, prácticas de producción, construcción y negociación de articulaciones argumentativas organizadas bajo un tópico o trama, enmarcadas en un contexto espaciotemporal, y que persiguen cierta posición o perspectiva sobre el mundo.

Asumimos, siguiendo estas perspectivas teóricas, que el mundo social es el resultado de la construcción de significados que permiten interpretar el mundo y regular la actividad humana. En este sentido, los contextos, escenarios o instituciones no serían más que espacios de relación mediados por significados contruidos que promueven ciertas formas de comprender la realidad y, por consiguiente, de actuar en ella. Ello implica considerar toda institución (ya sea política, económica, educativa) según tres dimensiones, a saber: histórica, sociocultural y sociopolítica (Wertsch, 1998). Por “histórica” queremos decir que los procesos sociales que se dan en el seno de una institución están vehiculados y son portadores de la historia que ha marcado los objetivos y prácticas de esta institución. Por “sociocultural” nos referimos al sistema de normas, reglas, prácticas asumidas y significados compartidos que enmarcan un entorno cultural particular. Finalmente, por “sociopolítica” queremos decir la intencionalidad y perspectiva sobre el mundo que se mantiene, construye y/o distribuye en la institución.

Según los trabajos de Vygotski (1978), recuperados en Occidente a finales de los sesenta, la acción humana tiene su origen y es de naturaleza social. Es decir y, según esta perspectiva, el desarrollo humano es el resultado de la apropiación de significados, interpretaciones y puntos de vista sobre el mundo. En este sentido la “autoría” siempre está mediada por el uso de artefactos culturales que expresan una experiencia colectiva (Esteban, Nadal y Vila, 2008).

No obstante, Vygotski no atendió a la influencia del contexto normativo institucional en tanto que regulador y administrador de formas de circulación de significados que dictaminan aquello que se puede considerar, valorar, hacer, decir y lo que no. En este sentido, se podría ampliar de varias maneras el enfoque de Vygotski a fin de esclarecer las formas en que las instituciones sociales interactúan con el

funcionamiento de la actividad humana. Precisamente esta es la propuesta de Wertsch (1998), uno de los abanderados de la psicología cultural o sociocultural, según la cual la psicología debe estudiar la interacción entre la acción humana y el contexto social, histórico e institucional en el que ésta tiene lugar. Con el objetivo de incorporar el efecto de la dimensión institucional en el análisis vygotskiano, Wertsch (1991) se apropia del discurso de otro ruso, en este caso el semiólogo Bajtin.

Según Bajtin (1981) la subjetividad o voz “individual” es el resultado de la apropiación (incorporación) del diálogo social cargado ideológicamente por múltiples voces o perspectivas sobre el mundo. En esta línea, Rivero (2003) propone la noción de “biografía localizada” para captar el carácter múltiple de una realización enunciativa que expresa una experiencia colectiva.

De esta manera, asumimos que en el proceso de construcción de la subjetividad u autoría se da un proceso de “apropiación participativa” (Rogoff, 2003). Es decir, los individuos transforman su comprensión de la realidad a través de su propia participación en contextos de actividad. En base a los repertorios interpretativos disponibles en nuestro alrededor, y que sustentan y regulan la actividad humana en una determinada institución, las personas construyen narrativas que les permiten entender lo que les sucede. En este sentido, el contenido de los “actos de significado” (Bruner, 1990) o “actos de enunciación” (Rivero, 2003) tiene su origen y es siempre social. Según las palabras de Bajtin (1981, p. 110): “cada palabra tiene el aroma del contexto” ya que es fruto de la “ventrilocuación” o apropiación de voces (“puntos de vista”) a través del diálogo interpersonal (Esteban, Nadal, Vila, 2008).

Por lo tanto, es preciso explorar las prácticas, significados, objetivos y relaciones que se mantienen y desarrollan en el seno de una determinada institución ya que son el sostén de la actividad humana. A continuación, describimos, muy someramente, algunos aspectos del modelo educativo de la Universidad Intercultural de Chiapas con el objetivo de retomar la discusión después de ilustrar algunos resultados obtenidos.

La Universidad Intercultural de Chiapas como política del reconocimiento

Según figura en su página web¹, la misión de la Universidad Intercultural de Chiapas (en adelante UNICH) consiste en: “formar profesionistas con un modelo educativo fundamentado en la interculturalidad, integrando la diversidad cultural, social y económica de los diversos actores que conforman la sociedad Chiapaneca”.

En el terreno educativo, al menos en Latinoamérica, la interculturalidad está vehiculada a la implementación de programas de educación formal desarrollados en base a las culturas y lenguas locales, dispuestos al entendimiento de las prácticas regionales, nacionales y extranjeras. En Perú, por ejemplo, algunas escuelas han servido para reconocer, oficialmente, poblaciones indígenas históricamente marginadas por el Estado peruano (Valdiviezo y Valdiviezo, 2008). En el caso de México y, centrándonos en la educación superior, recientemente se ha propuesto un modelo educativo que tiene el propósito de redefinir el espacio educativo universitario para dar cobijo y reconocimiento a estudiantes indígenas de la región (Esteban y Bastiani, 2007; SEP, 2006).

¹ <http://www.unich.edu.mx/>

El Estado Mexicano de Chiapas cuenta con una superficie de 73.887 km² y una población aproximada de 4 millones de habitantes, de los cuales una cuarta parte es población indígena distribuida en 111 municipios. Chiapas concentra cerca de 1 millón de indígenas del total de 6 millones que se estiman en el total de los Estados Federados de México. Los ladinos o mestizos son los mexicanos que tienen el español o castellano como lengua materna y que viven, normalmente, en las grandes ciudades del territorio como Tuxtla Gutiérrez (la capital del Estado), San Cristóbal de las Casas o Comitán, (Esteban y Rivas, 2008). Siendo una de las regiones más pobres del país, especialmente lo son las comunidades indígenas, se calcula que solamente seis de cada cien indígenas consiguen iniciar sus estudios universitarios (Bastinai, 2006). En este contexto, marcado por la desigualdad social (Esteban y Rivas, 2008), la Secretaría de Educación Pública de México, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, proponía: “Con objeto de fortalecer la perspectiva de la acción intercultural en el nivel de la educación superior, surge la oportunidad de crear una nueva universidad con vocación particular que favorezca el establecimiento de un diálogo intercultural orientado a hacer compatibles los procesos de estudio, análisis y generación de nuevos conocimientos que beneficien a las poblaciones que las sustentan, y contribuya a librar barreras de comunicación entre el conocimiento práctico y místico acumulado en la sabiduría indígena y el conocimiento científico generado en las universidades convencionales” (SEP, 2006, p. 34-35). En el caso de Chiapas, el 1 de Diciembre de 2004 se crea la Universidad Intercultural de Chiapas, institución que ofrece educación superior para indígenas y mestizos de la región, grupos tradicionalmente enfrentados y que hasta el momento no disponían de un espacio de encuentro orientado bajo una política intercultural. Y por “política intercultural” se entiende “política del reconocimiento” (Taylor, 1992), es decir, el objetivo último consiste en promover el conocimiento mutuo y la relación entre los distintos grupos etnolingüísticos de Chiapas (tsotsiles, tseltales, choles, tojolabales, zoques, mestizos) para valorizar y revitalizar las lenguas, conocimientos, identidades y culturas locales.

Con la intención de analizar el impacto que esta política intercultural tiene en las narrativas de los estudiantes, hemos desarrollado un estudio cualitativo del cual a continuación presentamos una pequeña parte.

La metodología cualitativa como estrategia de investigación narrativa

La metodología que hemos utilizado es de naturaleza cualitativa (Íñiguez, 1995) ya que nuestro objetivo no es describir una determinada muestra o población sino tratar de captar y reconstruir los significados, en nuestro caso asociados a la discriminación y a la interpretación entre grupos (indígenas frente a mestizos). Ello mediante la primacía de los aspectos subjetivos de la conducta y la exploración de los significados y sentidos del actor (Ruiz, 1998). Precisamente la técnica de las “historias de vida” nos permite captar, mediante la interpretación, las intencionalidades expresadas por la persona a través de la reconstrucción narrativa de sus experiencias y significados (Pujadas, 1992; Meneghel, 2007).

Objetivos de la investigación

El objetivo teórico general del trabajo que se expone es analizar el impacto que tiene la participación en un contexto educativo superior con un modelo intercultural, la Universidad Intercultural de Chiapas. Para ello se analizan doce historias de vida de seis estudiantes indígenas y seis estudiantes mestizos.

Más específicamente se analizó, por un lado, los significados de ambos grupos de estudiantes en relación a la discriminación (discriminar al otro grupo, haber sido discriminado) y, por otro, en relación a su visión del otro grupo antes y después de entrar a estudiar en la Universidad.

Los objetivos específicos son 1) Detectar las categorías o significados asociados a la discriminación en los estudiantes entrevistados y 2) Comparar la opinión que tenían antes y después de entrar en la Universidad Intercultural los mestizos de los indígenas y los indígenas de los mestizos.

Participantes

Los participantes en el estudio son 12 estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas de edades comprendidas entre 18 y 24 años con una media de edad de 19.25 años. El muestreo es intencional (los sujetos no son elegidos siguiendo las leyes del azar) y “opinático”, es decir, se han seleccionado los estudiantes siguiendo un criterio estratégico personal (Ruiz, 1998). En nuestro caso se han seleccionado 12 estudiantes (6 mestizos y 6 indígenas) en función de su condición lingüística y de su voluntad de participar en el estudio. La lengua materna de los y las seis estudiantes indígenas es el tseltal, el tsotsil, el chol, el zoque y el tojolabal; mientras que la lengua materna de los y las seis mestizos/as es el español o castellano.

Instrumento utilizado

El instrumento que hemos utilizado en la investigación ha sido la adaptación de la entrevista “Historia de vida” de Dan P. McAdams (2006). Se puede ver una versión en castellano del instrumento en Esteban, Nadal, Vila y Rostan (2008).

Procedimiento.

Uno de nosotros realizó una estadía académica en la Universidad Intercultural de Chiapas en el primer semestre del curso 2006/2007. Una vez allí pedimos permiso al personal académico y a los alumnos entrevistados y se explicó las características de nuestro estudio. Posteriormente, con la ayuda de los profesores de la Universidad y el personal de secretaría académica, seleccionamos 12 estudiantes que cumplieran los criterios que anteriormente hemos mencionado: criterio lingüístico y disposición a participar. Una vez obtenida la lista con los nombres de los participantes, que accedieron a colaborar, realizamos la entrevista, de una duración aproximada de dos horas. Finalmente, transcribimos las doce entrevistas y las analizamos con la ayuda del programa informático Atlas.ti (Muñoz, 2005). En la categorización y análisis del material empírico, hemos seguido el enfoque de la “Grounded Theory” (Glaser y Strauss, 1967) según el cual a medida que se analiza el corpus textual se van seleccionando distintos fragmentos del documento elaborando, con ellos, citas que se vinculan a categorías. En nuestro caso el objetivo era construir subcategorías a partir del material empírico vinculadas a la discriminación y a la interpretación entre grupos antes y después de entrar en la Universidad. En la redacción de los resultados hemos añadido, al final de cada cita ilustrativa y, entre paréntesis, el localizador del fragmento según corresponde a su localización en el Atlas.ti. Primero ponemos el nombre o código de la persona entrevistada, por ejemplo MestizaS, después la línea donde aparece (por ejemplo L2 quiere decir que aparece en la segunda línea) y finalmente el párrafo correspondiente (P62 quiere decir párrafo 62 de la entrevista transcrita).

Significados asociados a la discriminación

Analizando el contenido de las 12 historias de vida realizadas, observamos como mientras los mestizos y las mestizas expresan que nunca se han sentido discriminados/as; todos los indígenas, menos la estudiante ZoqueL, afirman lo contrario. Por ejemplo: “verbalmente y por actitudes... cuando entras en una tienda o en un restaurante, tú entras o, con tu familia o tu solita, te dicen “disculpe, tienes dinero para pagar”, te preguntan desde la entrada, hay mucho racismo la verdad” (Tsotsil, L1; P42). Llegando al punto que para la Tsotsil “la discriminación” es lo peor que le ha pasado en la vida (“La discriminación, es lo que más marca en mi vida, la discriminación...” (Tsotsil, L1; P77)). Por eso no es extraño que la estudiante Tsotsil resuma su vida con el siguiente título: “la lucha contra la discriminación”. El Tseltal, por su lado, entró en la UNICH esperando demostrar que “nosotros, como indígenas, también existimos”. “Tomando como base las vivencias de mi pueblo y de la gente indígena, que muchas veces... somos tan discriminados y tan rechazados por la sociedad que... y... como consecuencia de esto, ver todo, todos estos tratos que reciben la gente, las situaciones con las que nos encontramos, fue un motivo para mi de ingreso a la Universidad no de una manera así muy rencorista ni nada... pero, tenía la necesidad de demostrar que nosotros como indígenas también existimos y que no somos como aquellos que siempre han dicho que “los indígenas no sirven para nada”, que no tenemos la capacidad” (Tseltal, L2; P20).

Tabla 1. Exploración de los significados asociados a la discriminación en los indígenas entrevistados

Estudiante	Factores (un total de 29 citas asociadas)	Ejemplos
ZoqueO	Indígena (3 citas) Lengua (1 cita)	<p>“Nunca ha disminuido la discriminación, la idea racista de “aquél es indígena pues no sabe”, por el hecho de ser indígena” (Tseltal, L1; P36). Factor: Indígena.</p> <p>“A veces un poco discriminado al hablar una lengua indígena. Cuando una persona habla una lengua indígena lo consideran como Chamula, como sucio, bajo” (ZoqueO, L3; P28). Factor: Lengua.</p> <p>“Por ejemplo, a mi me gusta mucho mi traje regional pero la gente te mira mal... te sientes discriminada” (Tsotsil, L4; P30). Factor: Vestido.</p>
ZoqueL		
Tsotsil	Indígena (6 citas) Vestido (2 citas) Lengua (2 citas)	
Tojolabal	Indígena (3 citas) Vestido (1 cita)	
Chol	Indígena (1 cita) Tradiciones (1 cita)	
Tseltal	Indígena (6 citas) Religión (2 citas) Lengua (1 cita)	

Los factores (significados o contenidos) asociados a la discriminación (cuando los indígenas hablan de sus experiencias) se reducen a cinco. Por un lado y, principalmente, el hecho de ser “indígena” (con 19 citas). Le siguen la “lengua” (4 citas), el “vestido” (3 citas), la “religión o prácticas religiosas” (2 citas) y, finalmente, las “tradiciones” (1 cita). Estos son los elementos de confrontación o, al menos, los rasgos o características a través de las cuales los indígenas dicen, menos la ZoqueL, haberse sentido discriminados.

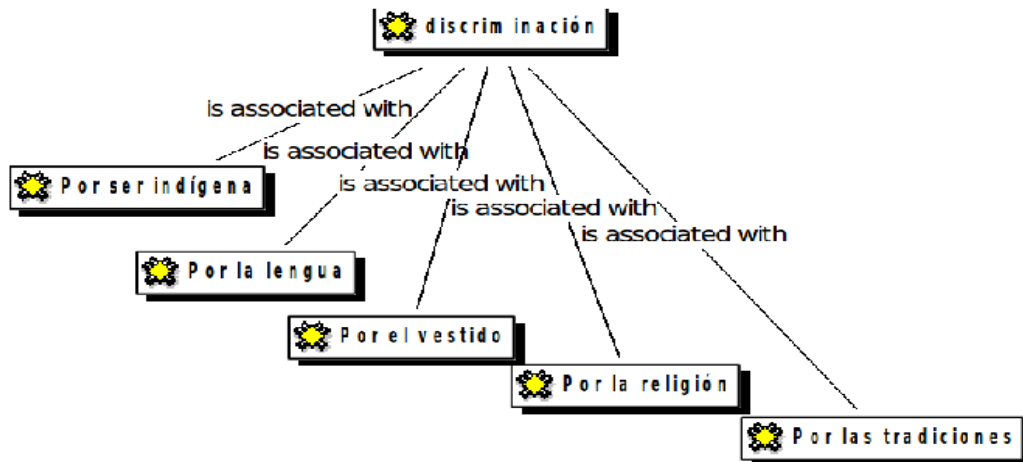


Figura 1: Significados asociados a la discriminación en los indígenas

A pesar de que, como decíamos anteriormente, en las historias de vida analizadas de los y las estudiantes mestizos/as éstos y éstas dicen no haberse sentido discriminados/as nunca; sí que reconocen el trato de desigualdad que han recibido y reciben los indígenas. Al menos eso dicen cuando se les pregunta sobre si hay discriminación entre mestizos e indígenas. “Sí, yo creo que sí. O sea de indígenas hacia nosotros no tanto pero muchos de nosotros como mestizos hacia ellos sí porque yo he visto indígenas ahí en el centro, en una banqueta, y que si llega un mestizo se tiene que sentar a otro sitio. Un día le digo “pero señora... ¿por qué no se sienta con ella?”, “¡ah no!”, me dijo, “es indígena y puede tener piojos” (MestizaC, L1; P127). “En la prepa cuando alguien, este, hacía algo incorrecto o mal se decía “ay, no seas chamula”, entonces como que estabas acostumbrada a rebajarlo y a tener el concepto que ser indígena era algo malo, era ser menos, pero era como dejarse llevar por la bola de las personas” (MestizaS, L2; P30). “Ellos siempre dicen, es que hay muchos mitos acerca de los indios, cosas feas, que son sucios, que huelen mal y resulta que huelen más rico que yo, jejeje... que se cuidan mucho y todo. A veces, según los días en que tienen su menstruación, se decía uno de estos mitos, que se quedaban a la tierra ahí todo el día y como este tipo de cuestiones, totalmente falsas, que uno se crea en la mente y nunca se ha dado la oportunidad de conocer a la gente para saber de qué manera viven y si es verdad, es como muy ignorante este tipo de cuestiones” (MestizaS, L1; P38).

Analizando el total de las seis historias de vida de los mestizos y las mestizas observamos como un total de 16 citas se asocian a la discriminación de los indígenas por parte de las mestizas y los mestizos. El significado más asociado cuando los mestizos y las mestizas hablan de discriminación es la asociación entre indígena y suciedad (9 citas), seguido de la relación entre indígena y saber menos (“menos inteligentes”, “ignorantes”) (4 citas) y, finalmente, la vinculación entre indígena y primitivo (“son salvajes”) (3 citas).

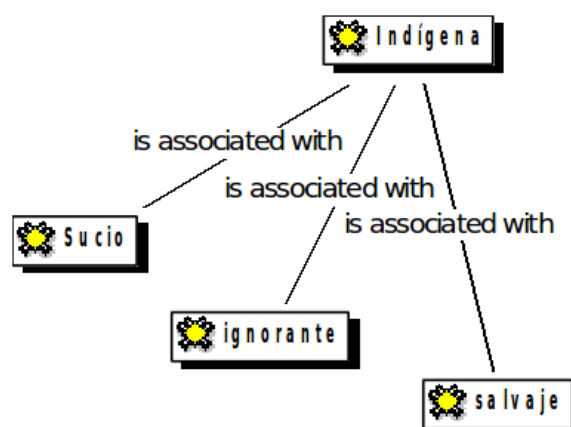


Figura 2: Significados asociados a la discriminación en los indígenas según los y las mestizos/as

Significados asociados a la visión sobre los indígenas - mestizos antes y después de entrar en la Universidad Intercultural

Una de las preguntas que hacíamos en las entrevistas con los estudiantes era: “¿Qué opinión tenías de los indígenas/mestizos antes de entrar en la Universidad? ¿Ha cambiado tu opinión o valoración hacia ellos y ellas?”. En la Tabla 2 adjuntamos algunas de las respuestas obtenidas.

Tabla 2. Citas asociadas a la valoración entre grupos antes-después del ingreso en la Universidad

Mestizos/as	Indígenas
<p>“Antes los mestizos siempre nos creían con la idea de que el indígena es el salvaje. No piensa, no tiene la capacidad que tenemos nosotros. Ha cambiado. En la prepa decía sí, pues como que la verdad me daban igual. Pero en la universidad fui conociendo a fondo y la verdad es que tienen bastante cultura... hay que valorar y que no se pierda la cosmovisión que tienen” (MestizaL, L1; P161).</p> <p>“Defender la diversidad de culturas, como en la universidad, no? Lo que estoy aprendiendo acá... que no pasa nada si eres tseltal o tsotsil” (MestizoD, L4; P139).</p> <p>“¡Un chorro! Antes decía “no manches “pinche” escuela de indios, ¿qué voy a hacer? Y no... ahorita es diferente. Pensaba que más que nada lo físico, andan sin bañarse, todo sucios pero ya si vas con ellos, los conoces y todo, cambia todo, es mentida” (MestizoR, L1; P103).</p> <p>“Si... en la secundaria, en la prepa, tenía un concepto de “no, no te juntes con la gente indígena, son indios, chamulas, son lo peor, no se bañan... Agarro en la uni y me entra esta reflexión “¿por qué? si somos iguales. Por</p>	<p>“Puedo decirte que otro de los mejores momentos que he vivido es, precisamente, poder estar en el lugar que tal vez nunca soñé, estar en la universidad, con la visión de convivir con diferentes culturas, de entendernos, nunca ver al otro como alguien inferior” (Tseltal, L22; P62).</p> <p>“Me siento cómodo, me siento bien... hay gentes de otras comunidades, mestizos, que aprenden una lengua, sí, el tsotsil o el tseltal. Otra cosa que pasaba antes... que los kaxlanes o mestizos eran vistos superiores, ahorita son vistos igual, si aquél es mestizo es mestizo y si yo soy indígena soy indígena, mutuamente nos respetamos” (Chol, L14; P45).</p> <p>“Bueno... yo quería superarme, tener un mejor trabajo, eso era mi meta... no me preocupaba mucho por mi cultura. Ya después de los conocimientos que he adquirido aquí en “lengua y cultura” pues me he dado cuenta de que sí... que hay que preocuparse por la cultura, que hay que trabajar con mi pueblo” (Tojolabal, L1; P64).</p> <p>“Pero hoy en día, yo pienso que se está cambiando esta visión de tú eres menos, no sabes nada, creo que se está cambiando mucho,</p>

Mestizos/as	Indígenas
ejemplo, acá me tocó ponerme el traje regional de cada lugar y ya me he puesto como seis, ahora es como un orgullo” (MestizaLu, L1; P43).	al menos aquí en la Universidad, al menos aquí, es un paso muy grande... antes no se hablaba de la interculturalidad” (Tsotsil, L8; P137).

Todos los mestizos, menos la “MestizaC”, han cambiado la opinión que tenían de los indígenas. La “MestizaC” habla, en su relato personal, de “admiración hacia ellos”, opinión mantenida gracias a la directora de la preparatoria (bachillerato) que trabajó mucho tiempo con indígenas y le decía, según cuenta: “pues los indígenas no valen menos, todos somos iguales”. No obstante, los otros mestizos afirman haber cambiado de opinión. La “MestizaL” pensaba que “no tienen la capacidad que tenemos nosotros”; el “MestizoR” “que andan sin bañarse”; la “MestizaLu” que son “cochinos” o la “MestizaS” que “ser indígena es algo malo, es ser menos”. Después de ingresar en la UNICH, en cambio, la “MestizaL” afirma: “Ha cambiado. En la prepa decía sí, pues como que la verdad me daban igual. Pero en la universidad fui conociendo a fondo y la verdad es que tienen bastante cultura... hay que valorar y que no se pierda la cosmovisión que tienen”. El “MestizoD” está de acuerdo con la defensa de la diversidad: “defender la diversidad de culturas, cono en la escuela, no? Lo que estoy aprendiendo acá, no? Que no pasa nada si eres un tseltal o un tsotsil, fíjate que si que estoy de acuerdo”. El otro chico mestizo, el “MestizoR”, también dice haber cambiado de opinión: “¡Un chorro! Antes decía “no manches “pinche” escuela de indios, ¿qué voy hacer? Y no... ahorita es diferente. Pensaba que más que nada lo físico, andan sin bañarse, todo sucios pero ya si vas con ellos, los conoces y todo, cambia todo, es mentida”. La “MestizaLu” cuenta que al principio se sentía incómoda al llevar un traje regional pero ahora: “me he puesto como seis y la verdad me siento bien”. Finalmente, la “MestizaS” veía a las indígenas como aquellas que venden “verduras y cosas en el mercado, como algo malo”; mientras que ahora dice que son sus amigas.

Analizando las citas extraídas de las historias de vida de los y las indígenas entrevistados observamos como todos y todas dicen sentirse a gusto en la Universidad. “Me siento cómodo” –dice el estudiante Chol (“me siento bien porque... hay gentes de otras comunidades, mestizos, que aprenden una lengua, sí, el tsotsil, el tseltal. Otra cosa que pasaba antes que los kaxlanes o los mestizos eran vistos superiores”). “Un sueño” –afirma el Tseltal, “puedo decirte que otro de los mejores momentos que he vivido es, precisamente, poder estar en el lugar que tal vez nunca soñé, es estar precisamente aquí en la Universidad (...) nunca ver al otro como alguien inferior”). Están aprendiendo a fomentar sus culturas (afirman el “Tojolabal” y el “ZoqueO”). “Me he dado cuenta que, que si que hay que preocuparse por la cultura” –afirma el Tojolabal; “La UNICH me ha ayudado mucho a fomentar mi cultura, a darle valor” –concluye el ZoqueO. La Tsotsil también se siente bien en la Universidad (“yo pienso que se está cambiando esta visión de tú eres menos, no sabes nada, creo que se está cambiando mucho, al menos aquí en la Universidad (...) voy con mi traje y todo esto y nada”). La otra indígena, la “ZoqeL”, entendía la “interculturalidad” como “varias lenguas”, “pensaba que iba a ser pura lengua, nunca me imaginé como ahorita que me dan clases”.

En definitiva, parece que la participación en una institución intercultural, con una misión curricular explícita a favor del reconocimiento de los grupos etnolingüísticos de Chiapas, ha cambiado las narrativas de los estudiantes y los significados que tenían en relación los/las indígenas y los/las mestizos/as. A continuación, vamos a intentar interpretar estos resultados recuperando algunas nociones introducidas anteriormente bajo una perspectiva sociocultural (Esteban, 2008; Wertsch, 1991; 1998).

La apropiación de narrativas interculturales y el carácter “ficticio” de la interculturalidad.

A modo de conclusión de las entrevistas analizadas podemos concluir que los y las indígenas se han sentido discriminados y discriminadas, básicamente por “ser indígena”, por “su lengua” y por “su vestimenta”, al menos así lo relatan los estudiantes entrevistados. Además, los mestizos y las mestizas asocian el “ser indígena” con la higiene (“son sucios”), la capacidad (“son ignorantes”) y su modo de vida (“son salvajes”), reconociendo haber discriminado en alguna ocasión.

No obstante, observamos un cambio, después de entrar en la UNICH, en la consideración y valoración de los mestizos hacia los indígenas, y de los mismos indígenas hacia los mestizos y hacia ellos mismos. Postulamos que este cambio, observado en las historias de vida analizadas, se debe a la apropiación de un discurso intercultural que la institución en la que participan fomenta y articula. Dicho en modo de hipótesis, es posible que la participación en una institución intercultural favorezca el desarrollo de evaluaciones favorables hacia los miembros de otros grupos culturales. No en vano, la UNICH despliega un discurso explícito sobre el reconocimiento de los grupos etnolingüísticos de Chiapas, discurso que promueve ciertas prácticas o actividades que sitúan las relaciones interculturales en el seno de su misión.

En definitiva, del análisis efectuado postulamos la existencia en la UNICH de un contexto de relaciones y entramado de narrativas que fomenta la conciliación de grupos tradicionalmente enfrentados bajo la discriminación y la xenofobia. En esta línea, algunos autores han sugerido que una de las raíces del racismo y la hostilidad entre grupos humanos es el miedo ante lo desconocido (Rodríguez, 2002). Miedo que puede desaparecer en la medida que los grupos culturales, supuestamente distintos, entran en relación. Distintos mestizos/as decían cambiar su opinión sobre los indígenas en la medida que en la UNICH los habían conocido. Es razonable que el prejuicio o estereotipo que se basa en mantener una opinión previa a un conocimiento, se cambie cuando uno o una se relaciona con el objeto de prejuicio o estereotipo social. No obstante, pensamos que el prejuicio y la discriminación, más que ser productos individuales, son realidades colectivas, entramadas en prácticas de acción.

Siguiendo la psicología cultural (Bruner, 1990; Esteban, 2008; Valsiner, 2009) y la perspectiva socioconstruccionista (Cabruja, Íñiguez y Vázquez, 2000), entendemos que el mundo social es el resultado de un entramado de prácticas narrativas situadas en contextos de actividad. Más específicamente y, según una aproximación bajtiniana (Esteban, Nadal y Vila, 2008; Wertsch, 1991; Rivero, 2003), la agencia humana se expresa a través de “actos de significado” (Bruner, 1990) o “actos de enunciación” (Rivero, 2003) que son producto de la apropiación de narrativas institucionalmente contextualizadas. Narrativas vehiculadas a un modo de ver la realidad y de relacionarse con ella. En el caso de la UNICH estas narrativas están profundamente orientadas bajo un modelo educativo intercultural (SEP, 2006) que sostiene ciertas prácticas, silenciando otras. Por ejemplo, a pesar de que la lengua vehicular de la universidad es el castellano o español, los estudiantes, mestizos e indígenas, realizan talleres de lengua, aprendiendo otros idiomas como el tsotsil o el tseltal. De hecho, el currículo y la organización de dicha universidad son distintos al sistema tradicional. En este sentido, la UNICH ofrece cuatro licenciaturas: “turismo alternativo”, “lengua y cultura”, “comunicación intercultural” y “desarrollo sustentable”. Además, la matriculación se basa en criterios de paridad de género (50% hombres, 50% mujeres) y paridad etnolingüística (50% de los estudiantes son mestizos y 50% son indígenas). En el curso 2008/2009, por ejemplo, había 572 estudiantes mestizos y 594 indígenas,

hablantes, principalmente, del tseltal (337) y el tsotsil (197)². Todo ello fomenta la construcción de un contexto relacional y simbólico orientado a potenciar una perspectiva sobre el mundo, la “filosofía intercultural”. Un discurso o narración que se observa en las historias de vida analizadas, tal como hemos ejemplificado anteriormente (ver Tabla 2).

Sin embargo, asumir que la acción humana se explica en virtud de su construcción lingüística y de la apropiación de significados que promueven ciertas relaciones y actuaciones, también implica considerar críticamente los peligros que traslucen en toda narración, en este caso intercultural. En este sentido, pensamos que el acervo de la diferencia, que toda institución intercultural promueve, pone encima la mesa la cuestión de la igualdad, por encima cualquier diferencia, con el objetivo de garantizar la cohesión social (Vila, 2006). No se trata solamente de mostrar los supuestos beneficios que un espacio intercultural tiene, por ejemplo la reducción de la discriminación y la xenofobia, sino los significados asociados a su práctica, así como el carácter dispositivo o disciplinario (Foucault, 1970/1983) de toda institución. Después de valorar el impacto positivo de las narrativas interculturales en los estudiantes, pensamos que para complementar el texto es pertinente explicitar un análisis crítico de las relaciones interculturales (Cabruja, 1998).

Al hablar de interculturalidad se asumen cuestiones que son, como mínimo, discutibles. Por ejemplo, la existencia de culturas y grupos humanos (en nuestro caso indígenas en relación a mestizos/as) en tanto que entidades perennes e inmutables. Pensamos que el artículo que presentamos corre el riesgo de aventurar, sin cuestionar, la existencia de entidades sociales claramente visibles e identificables. Un discurso contrario nos llevaría a enfatizar la igualdad humana (Vila, 2006), en lugar de la diferencia, y a ubicar los constructos sociales como “mestizo/a” e “indígena” en las múltiples situaciones históricas, contextuales e institucionales que las han hecho posibles. Además de considerar las diferencias en el interior de cada categoría, con sus transformaciones y significaciones particulares, relativizando los elementos de definición de un supuesto “ser indígena” y un supuesto “ser mestizo/a”. Dicho con otras palabras, es necesario analizar los efectos que tienen los discursos humanos en términos de qué posiciones de poder se le permiten o se le sustraen (Foucault, 1970/1983). Al fin y al cabo, categorías como “indígena” y “mestizo” aún siendo “ficticias”, socioculturalmente construidas, cobran realidad en su uso disciplinario. Por lo tanto, pensamos que una universidad intercultural puede caer en el riesgo de abusar del discurso de la diferencia, aún con la intención de promover la convivencia. En este sentido, otro tipo de categorías, por ejemplo chiapaneca/o, podrían ser utilizadas en el acervo de la UNICH con el objetivo de superar la dicotomía indígena versus mestizo/a –con el discurso de la diferencia que le acompaña. El constructo “chiapaneco/a”, con sus limitaciones, dirige la atención a relaciones comunicativas y prácticas basadas en la igualdad de compartir una “comunidad imaginada” (Anderson, 1991), más que de negociar constantemente las elecciones y posiciones enfrentadas entre “indígenas” frente a “mestizos/as”. Evidentemente, ello no implica no reconocer la desigualdad económica, social, educativa y política que pueden vivir ciertos colectivos: ciertos indígenas pero también ciertos mestizos. Tampoco equivale a renunciar a la premisa intercultural según la cual hay un enriquecimiento en la colaboración y reconocimiento de universos simbólicos y prácticas asociadas dispares. El problema es acabar construyendo “imágenes”, “significados”, “narrativas” del “indígena” y del “mestizo” demasiado cerradas, estereotipadas, falsas. En este sentido, en la introducción proponíamos considerar toda institución y, los efectos que promueve, según una dimensión histórica, sociocultural y sociopolítica

² Para más información sobre el modelo educativo intercultural en la educación mexicana superior se puede consultar: Bastiani (2006); Esteban y Bastiani (2007); Esteban y Rivas (2008) y SEP (2006).

(Wertsch, 1998), con el objetivo de situar el carácter construido, dinámico y contextual de toda realidad humana.

Obviamente no estamos negando la existencia de diferencias socioculturales, de prácticas, lenguas y usos distintos entre indígenas, mestizos. Simplemente pensamos que un proyecto educativo, con una misión intercultural, debe hacerse teniendo en cuenta el carácter institucionalizado y, por lo tanto, normativo, regulador y contextualizado. Es necesario, aunque en este texto lo abordamos de un modo limitado, examinar a fondo las consecuencias de las narrativas que se apropian, se consumen y se desechan como consecuencia de la participación en una determinada institución. Las prácticas cotidianas y locales incluyen un sinfín de diálogos e intenciones sociales que deben desenmascarse con el objetivo de ser comprendidas.

Referencias

- Anderson, Benedict (1991). *Imagined Communities. Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London, New York: Verso.
- Bastiani, José (2006). La Educación Intercultural Universitaria: situación actual y desafíos. En T. Vilà (coord.). *Lengua, Interculturalidad e Identidad* (pp. 23-28). Girona: Documenta Universitaria.
- Bajtin, Mijail Mijailovic (1981). *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bajtin*. Austin: University of Texas Press.
- Besalú, Xavier (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, Xavier y Vila, Ignasi (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- Bruner, Jerome (1990). *Acts of Meaning*. London: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (2008). Culture and Mind: Their Fruitful Incommensurability. *Ethos*, 36, 29-45.
- Cabruja, Teresa (1998). Cultura, género y educación: la construcción de la alteridad. En X. Besalú, G. Campani y J. M. Palaudarias (Coord.). *La educación intercultural en Europa* (pp. 51-66). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Cabruja, Teresa; Íñiguez, Lupicinio y Vázquez, Félix (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. *Anàlisi*, 25, 61-94.
- Esteban, Moisès (2007). Identidades interculturales: caminando hacia la igualdad y la pluralidad en la Universidad Intercultural de Chiapas. En T. Vilà (Coord.). *Lengua, Interculturalidad e Identidad* (pp. 71-91). Girona: Documenta Universitaria.
- Esteban, Moisès (2008). Hacia una psicología cultural. Orígenes, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 18, 7-23.
- Esteban, Moisès y Bastiani, José (2007). Un modelo educativo de educación superior. Las Universidades Interculturales de México. *REP:TE. Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y experiencia*, 3, 31-38.

- Esteban, Moisès; Nadal, Josep Maria y Vila, Ignasi (2008). La construcción narrativa de la identidad a través del conflicto y la ventrilocuación. *Glossa: An Ambilingual Interdisciplinary Journal*, 4, 130-145.
- Esteban, Moisès; Nadal, Josep Maria; Vila, Ignasi y Rostan, Carles (2008). Aspectos ambientales implicados en la construcción de la identidad en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 9, 91-117.
- Esteban, Moisès y Rivas, María Jane (2008). La propuesta de las Universidades Interculturales en México frente al pluralismo cultural: El caso de Chiapas. *Documentación social*, 151, 147-162.
- Foucault, Michel (1983). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1970.
- Glaser, Barney G. y Strauss, Anselm L. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Herrera, Diego (2003). School success of Moroccan youth in Barcelona. Theoretical insights for practical questions. *Athenea Digital*, 4, 97-108. Disponible en: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/88> (Extraído el 1 de febrero de 2006)
- Íñiguez, Lupicinio (1995). Métodos Cualitativos en Psicología Social: Presentación. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 5, 5-26.
- McAdams, Dan P. (2006). *The Person: A New Introduction to Personality Psychology*. New York: Wiley.
- Meneghel, Stela. (2007). Histórias de Vida –notas e reflexoes de pesquisa. *Athenea Digital*, 12, 115-129. Disponible en: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/414> (Extraído el 1 de febrero 2006)
- Muñoz, Juan (2005). Análisis de datos textuales con Atlas.ti 5. Disponible en: http://psicologiasocial.uab.es/juan/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1&Itemid= (Extraído el 1 de enero de 2006).
- Pujadas, Juan José (1992). *El método biográfico: El uso de las historia de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rivero, Isabel (2003). Intertextualidad, polifonía y localización en investigación cualitativa. *Athenea Digital*, 3, 1-13. Disponible en: <http://antalya.uab.es/athenea/num3/rivero.pdf> (Extraído el 1 de abril de 2007).
- Rodríguez, Angel (2002). Del racismo del miedo y el miedo al racismo. *Revista electrónica iberoamericana de psicología social*, 1 (2). Disponible en: <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n2/articulo1.html> (Extraído el 1 de mayo de 2006)
- Rogoff, Barbara (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Ruiz, Ignacio (1998). La investigación cualitativa. Dónde estamos. En A. M. González. *Psicología comunitaria. Fundamentos y aplicaciones* (pp. 65-79). Madrid: Síntesis.

- SEP (2006). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Takeyuki, Tsuda (2007). Bringing Humanity Back into International Migration: Anthropological Contributions. *City & Society*, 19 (1), 19-35.
- Taylor, Charles (1992). *Multiculturalism and politics of Recognition*. Princenton: Princenton University Press.
- Taylor, Charles (2004). *Imaginario social moderno*. Barcelona: Paidós.
- Valdiviezo, Laura Alicia y Valdivieso, Luis Martín (2008). Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 2-12.
- Valsiner, Jaan (2009). Cultural Psychology Today: Innovations and Oversights. *Culture & Psychology*, 15, 5-39.
- Vila, Ignasi (2006). "Identidad y cohesión social". En Esteban, M.; Ribas, J. (coord.). *Reflexiones en torno a la psicología* (pp. 113-123). Girona: Universitat de Girona.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The psychology of higher mental functions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, James (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. London: Harvard University Press.
- Wertsch, James (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.

Historia editorial

Recibido: 23/04/2008

Primera revisión: 28/04/2009

Aceptado: 05/11/2009

Formato de citación

Esteban, Moisès y Bastiani, José (2010). ¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia?. *Athenea Digital*, 17, 3-16. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/500>.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons](#).

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.

No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.

Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)